

TC
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
SOYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ PROGRAMI

GELİŞİMSEL DENETİM

Türk Eğitim Sisteminde Denetim Süreci

Ders Ödevi

Hazırlayan

Ahmet Cemil KARADAĞ

Danışman

Yrd. Doç Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU

VAN-2008

İÇİNDEKİLER	Sayfa
Giriş.....	2
Kavramlar.....	3
Gelişim Teorileri.....	4
Gelişimsel Denetim.....	8
Tanımı.....	8
Gelişimi.....	8
Öğretmenlerin Gelişim Düzeyleri.....	9
Denetim Yaklaşımları.....	11
Uygulama.....	14
Sınırlılıklar.....	18
Sonuç.....	19
Kaynakça.....	20

GİRİŞ

Eğitim ulusların varlığını sürdürmesinin vazgeçilmez unsurudur. Bu unsur öngörölmüş olan hedeflere ulaşma amacını taşır. Ancak sadece öğrenciye odaklanma, planlamalar yapmakla bu amaca ulaşılabilir. İyi bir eğitim kendini sürekli yenileyen ve geliştiren öğretmenlerin öncülüğünde gerçekleşebilir. İlğan (2006), bu amaca ancak etkili bir denetim faaliyetiyle ulaşılabilirliğini ifade etmektedir. Etkili bir denetim de ancak çağın gelişmeleri doğrultusunda ortaya çıkan çağdaş denetim modelleriyle olabilir. Öngörülen hedeflerin elde edilebilmesi şüphesiz başarısı araştırmalarla ortaya konmuş denetim modelleriyle elde edilebilir. Eğitim örgütlerinin amaçlarını başarmaları konusunda önemli katkılar sağlayan, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini, dolayısıyla öğrenci öğrenmesini ve başarısını arttırmayı amaçlayan gelişimsel denetim modeli de bu çağdaş yaklaşımlardan biridir.

Gelişimsel denetim modelini geliştiren Carl Glickman, öğretme eyleminin çok karmaşık olduğunu belirtir. İlgilenilen öğrencilerin sayısı ve farklılığı ve öğretmenlerden beklenen davranışın çeşitliliğinin etkisiyle, öğretimin iyi bir şekilde yapılması, karmaşık ve soyut düşünmeye bağlıdır. Denetmenler öğretmenlere yeni ya da alışılmadık bilgi ve deneyimleri tanıtarak onların daha soyut seviyelerde düşünmelerine yardım edebilirler. Öğretmenlere uygun destek sağlanmazsa, öğretimin karmaşıklığıyla baş edemeyen öğretmenler, sınıf gerçekliğinin zenginliğini basitleştiren rutinler geliştirir ve öğrencilere hepsi aynıymış gibi davranır. Öğretimin geliştirilmesi için, öğretmenlerin sınıf içerisinde yeni davranışsal tepkiler ortaya çıkarması gerekir. Bunun sağlanması noktasında denetmene büyük bir rol düşmektedir (İlğan,2007).

Gelişimsel denetim modelinde, öğretmenlerin öğretim ve problem çözme becerileri açısından farklı seviyelerde oldukları ve buna göre farklı yaklaşımlarla denetlenmeleri gerektiği öne sürölmektedir. Öğretmenlerin akademik gelişmişlik açısından farklı gelişim seviyesinde oldukları savı iddialı bir yargı olmasa gerek. Bu bağlamda, her öğretmene gelişmişlik seviyesine göre denetim yaklaşımı uygulanmakta; böylece denetim sürecinin öğretmenleri tedirgin etme düzeyi azalmakta ve öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına uygunluğu sağlanabilmektedir (İlğan, 2008).

KAVRAMLAR

Bu çalışmada gelişimsel denetim modelinde önemli yeri olan Gelişim teorileri, gelişimsel denetime esas olan Gelişim düzeyleri ve denetim yaklaşımları ana hatlarıyla ele alınmıştır. Gelişimsel denetime geçmeden önce gelişimsel denetimin ilk basamağını oluşturan kavramlara göz atmak yerinde olacaktır.

Denetim

Denetim kelime olarak 'daha üstün' (superior) ve 'vizyon' (vision) olarak iki kavramdan türetilmiştir. Denetim (supervision) ortaçağa ait Latin kökenli bir kavram olup, o çağda bir metnin orijinaliyle kıyaslanarak hata ve sapmalar için dikkatle okunması ve taranması süreci, şeklinde tanımlanmıştır (Smyth, 1991, akt. İlğan, 2008). Denetim, örgütsel eylemlerin ve işlemlerin öngörülen amaçlar doğrultusunda benimsenen ilke ve kurallara uygunluğunun belirlenmesidir. Denetimde temel amaç, örgüt amaçlarının gerçekleştirilme derecelerini saptayarak, örgütün etkililik düzeyini yükseltmek ve onun geliştirilmesini sağlamaktır. (Ergun,1991). Cogan denetimi; öğretim programının yazılması ve gözden geçirilmesi, öğretim materyalinin hazırlanması, öğretim sürecinin geliştirilmesi, öğretim sonuçlarının ailelere açıklanması ve genel olarak eğitim programının bütününe değerlendirilmesi olarak tanımlamıştır (akt. Aydın, 2005). Marks, Stoops ve King ise; öğretim programı ve öğretimin geliştirilmesini sağlamayı amaçlayan uygulama ve eylemlerin değerlendirilmesi diye tanımlamışlardır (akt. Aydın, 2005). Middlewood (1997) öğretmen denetiminin; başarının farkına varma, kariyer gelişimi, mesleki gelişim ve öğretimde problem yaşayan öğretmenlere rehberlik, danışmanlık yapma ve yetiştirme odaklı, olduğunu belirtmiştir (akt. İlğan, 2008). Gordon (1991) ise eğitim denetimini, öğretimin geliştirilmesi ve nihai amaç olarak öğrenci öğrenmesinin artırılması için liderlik olarak tanımlamıştır (akt. İlğan, 2008).

Gelişim

Gelişim teorilerine temel oluşturan gelişim kavramı, özü itibarıyla yenilikler içeren durağan olmayan bir süreçtir. Senemoğlu (2004)'nın, Organizmanın büyüme olgunlaşma ve öğrenmenin etkileşimiyle sürekli olarak ilerleme kaydeden değişmesi diye tanımladığı bu süreç; Başaran (1996)'a göre insanın belirli bir gelişim görevini tamamlamaya doğru

büyümesi, olgunlaşması, ulaştığı gelişim aşamasında kendisine gerekli olacak bilgi, beceri ve tutumu öğrenmesidir.

GELİŞİM TEORİLERİ

İnsan pek çok yönleri olan bir varlıktır. Bu yüzden insanı incelerken ona tek bir yönden yaklaşmak doğru sonuçlar vermeyecektir. İnsanın bu yönünü dikkate alan gelişim kuramcıları insanı; bilişsel, ahlaki, sosyal, kişilik... vs. yönleriyle incelemiş ve gelişim teorileri ortaya koymuşlardır. Bu teoriler ana hatlarıyla şöyle ifade edilebilir.

Bilişsel Gelişim (Cognitive Development)

Piaget'e göre eğitim gelişim teorilerine dayalı olarak yürütülmelidir. Piaget, bilişsel gelişimi dört temel evreye ayırmıştır. Bunlar;

- Duyusal motor,
- İşlem öncesi,
- Somut işlem
- Soyut işlemler aşamalarıdır (Senemoğlu, 2004).

Soyut işlemler aşamasındaki bir birey, gerekli yer ve zamanda işleri projelendirebilir ve süreci gerçekleştirebilir. Yine soyut işlemler aşamasındaki kişiler, kuramsal gerekçelendirme, karmaşık sembollerini anlama ve soyut kavramları formüle edebilme gibi işlemleri kullanabilir (Aydın, 2005).

Kavramsal Gelişim (Conceptual Development)

Kavramsal gelişim, öğretmenlerin bilişsel gelişimleri ile yakından ilgilidir. Hunt (akt. Aydın, 2005), bireyleri en somuttan (düşük kavramsal düzey), en soyuta (yüksek kavramsal düzey) kadar uzanan bir yere koymaktadır.

Düşük kavramsal düzeydeki bireyler, içinde bulundukları durumları basit ve somut bir yaklaşımla değerlendirirler. Durumlara "siyah ve beyaz" yaklaşımı ile bakma eğilimindedirler. Düşük kavramsal düzeydeki bireyler, karşılaştıkları sorunları tanımlamada

zorluk çekerler, sorunları çözmediğini bildikleri halde aynı sorunlara alışık oldukları tepkileri verirler. Bu tür kişiler, kendilerine sorunun çözüm yollarının gösterilmesini beklerler ve böyle bir gereksinim içindedirler.

Orta kavramsal düzeyde bulunan kişiler, daha soyut düşünebilirler. Sorunları tanımlayabilir ve sınırlı sayıda da olsa çözüm seçeneği geliştirebilirler. Ancak kapsamlı planlar oluşturma konusunda zorluk çekerler. Bu kişiler de karmaşık bir sorunun çözümlenmesinde yardıma gereksinim duyarlar.

Yüksek kavramsal düzeydeki bir birey ise soyut düşünme yetisine sahiptir. Bağımsız, kendini gerçekleştiren, kaynak yaratabilen, esnek ve yüksek düzeyde bütünleşme potansiyeline sahip olma özelliklerini taşır.

Ahlaki Gelişim (Moral Development)

Senemoğlu (2004) Kohlberg'in ahlak gelişimi kuramını, Piaget'nin kuramının yeniden incelenmesi ve anlamlandırılması olarak ifade etmektedir. Kohlberg'de Piaget gibi çocuk ve yetişkinlerin belirli durumlarda davranışlarını yöneten kuralları nasıl yorumladıklarını incelemiş ve ahlak gelişimini ikişer aşamadan oluşan üç düzeyde değerlendirmiştir.

I. Gelenek öncesi düzey,

- Ceza itaat eğilimi
- Araçsal ilişkiler eğilimi

II. Gelenek düzeyi

- kişilerarası uyum eğilimi
- kanun ve düzen eğilimi

III. Gelenek sonrası düzey.

- Sosyal sözleşme eğilimi
- Evrensel ahlak ilkeleri eğilimi

Bu düzeyler içindeki ikinci aşamaların, birincilere göre daha ileri ve örgütlü olduğunu ifade eden Aydın (2004)'a göre, bütün düzeyler, ben merkezli bir perspektiften hareket eden gerekçelendirmelerden, başkalarının haklarını dikkate alan bir perspektife yönelik gerekçelendirmelere doğru değişmektedir. Düzey I'deki bir birey, kararlarını ben merkezci bir anlayışla verir. Düzey II'de bulunan bir birey ise, toplumsal normlara göre ne bekleniyorsa ona uyum sağlamak için "doğru şeyi yapmak" eğilimindedir. Sonuç olarak Düzey III'te bulunan bir birey kararlarında bireysel hakları destekler ve toplumsal sözleşmeyi dikkate alır. Düzey III'ün alt aşamasındaki bu ilkeler ve yasal zorunluluklar arasında çatışmalar olmasının sorun yaratmasına rağmen, bir birey ahlaki gelişimin üst aşamasına ulaşınca kadar, ahlaki ilkeler üstün gelmektedir. Kohlberg, üst aşamayı olağanüstü olarak görür ve gelişimin zenginleştirilmesini eğitimin bir amacı olarak algılar.

Ahlaki gerekçelendirme ile ilgili bir testten düşük puan alan öğretmenlerin, derste ki öğrenci davranışları konusunda daha dar bir anlayışa sahip olduklarını, düzey II'de bulunan öğretmenlerin ise sadece dersle ilgilenmelerinin öğrenme için gerekli olmadığı ve öğretim yöntemleri konusunda daha geniş bir bakış açısına sahip oldukları saptanmıştır. Ahlaki gerekçelendirme konusunda yüksek puanlar alan öğretmenlerin ise öğrencilerin ders davranışları bakımından sınıflandırılmasına karşı çıkarak, öğrenci perspektifi ve öğrenmenin karmaşıklığı ve doğasını dikkate aldıkları görülmüştür (Johnston, 1985, akt. Aydın, 2004).

Benlik Gelişimi (Ego Development)

Benlik, hem tutarlı olma çabasını içeren bir süreç ve bir kişinin yaşamının anlamı hem de kendi içsel mantığının oluşturduğu bir yapıdır. Sürecin başlangıç noktasında bulunan yetişkinler "**korkulu- endişeli**" olarak sınıflandırılır. Sürecin ortasındakilere, "**uyumlu-uygucu**" adı verilir. Sürecin sonundaki yetişkinler ise olgun benlik özelliği taşıyan "**özerk**" olarak isimlendirilir (Aydın, 2005).

Yapılan araştırmalar benlik saygısı yüksek olan bireylerin, kendine güven, başarıma isteği, iyimserlik, zorluklardan yılmama gibi olumlu ruhsal niteliklerle birlikte, kendilerini saygı ve kabul edilmeye değer, yararlı, önemli kişiler olarak algılama eğiliminde olduklarını göstermektedir. Ayrıca benlik saygısı yüksek olan bireylerin yeni fikirlere açık, kişiler arası ve grup ilişkilerinde başarılı, rahat, aktif, girişken, yaratıcı ve araştırmacı niteliklerinden dolayı toplumda daha aktif görevler aldıklarını göstermektedir. Benlik saygısı düşük olan bireylerin ise, karşısındakilere güvenemeyen, kolay umutsuzluğa kapılan, sosyal ilişkilerde

uyum sağlayamayan, çabuk suçluluk ve utanç duygularına kapılma gibi kişilik özellikleri gösterdikleri belirtilmektedir (Aksoy, Mağden 1993, Akt. Cevher, F. Buluş, M. 2007).

(Cummings ve Murray 1989 akt. Aydın, 2005) Farklı düzeydeki öğretmenlerin farklı öğretmen rolleri tanımladığını belirtmişlerdir. Benlik gelişiminin alt aşamalarındaki öğretmenler, öğretmenin bilgi taşıyıcılık ve ilgi gösterme rolü üzerinde odaklaşırken, yüksek benlik gelişim düzeyindeki kişiler öğrenciye "öğrenmeyi öğretme" rolünü vurgulamışlardır. Bu araştırma bulgularına göre, düşük benlik gelişimi düzeyindeki öğretmenler, öğretmen-öğrenci ilişkilerindeki karışıklıklarla ve öğrenme sürecinin karmaşıklığı ile başa çıkacak kaynaklara sahip değildirler.

Bilinç/ Farkındalık (Consciousness) Düzeyi

Bilinç, bireyin kendini ve dünyayı algılama şeklidir. Kegan, ergenlik ve genç yetişkinlik aşamasına daha fazla odaklanmış ve bu dönemi Uzun Süreli grup "duable category" olarak nitelemiştir. Ona göre Her birey kendisini başkalarından farklılaştıran ve ayıran bir tercihler ve yetenekler dizisi ile tanınmaktadır.

Sınıflar arası bilinç düzeyinde bulunan bir birey, soyut düşünme, kendi duygularını ifade edebilme, inanç ve değerlerini topluma bağlılık duymada rehber olarak alabilme kapasitesine sahiptir. Bilincin sistem düzeyi, modern yetişkin yaşamının anne-babalık, çalışma, sürekli öğrenme gibi bazı gereksinimlerini karşılar. Sistemler arası bilinç düzeyi (trans-systems veya fifth order), orta yaştan önce nadiren ulaşılan diyalektik düşünceyi içerir (Kegan 1994, akt. Aydın, 2005).

Mesleki İlgi (Concern) Düzeyi

Öğretmen gelişiminin önem kazandığı bir diğer alan da mesleki ilgi düzeyidir. Kimpston (akt. Aydın, 2005)'a göre, mesleki gelişim düzeyinin aşamaları öz yeterlilik, öğretim görevleri ve öğretimsel etkidir.

Öz Yeterlilik (self-adequacy) aşamasındaki öğretmenler, varolma çabesindeki kişilerdir. Deneticinin gözüne girmek, iyi bir not almak, öğrencileri ve diğer öğretmenlerin saygısını kazanmak ve kabul görmek temel amaçlarıdır.

Öğretim Görevleri aşamasındaki bir öğretmen ise öğretimsel konular ve disiplin sorunları ile daha fazla ilgilenir. Sınıf süreçlerini, öğretim materyallerini, öğretim

yöntemlerini değiştirmek ve geliştirmek çabası içindedirler. Öğretmenin bu aşamadaki ilgileri öğrenme çevresi ve öğretim sorumlulukları konusunda odaklanır.

Öğretimsel Etki aşamasındaki bir öğretmen ise öğrencinin iyiliği ve gelişimi üzerinde öğretimin etkileri, bireysel ilgilerin tanınması ve karşılanması, motivasyonu düşük öğrencilerin ateşlenmesi, öğrencilerin entelektüel ve duygusal gelişimlerinin sağlanması gibi konulara yönelir. Öğrencilerin sorunları, madde kullanımı, okul devamsızlığı, öğrenci sağlığı ve beslenme gibi konularla da öğretmen ilgilenmeye başlar. Benim öğrencimden, bütün öğrencilere doğru bu ilgi genişler

GELİşİMSEL DENETİM

Tanımı

Glickman (Akt. Fritz ve Miller, 2003) gelişimsel denetimi, “öğretmen ya da öğretmenlerin, gelişimsel düzey, alanı ile ilgili uzmanlık bilgisi ve örgütsel bağlılığa dayalı olarak en uygun denetimsel yaklaşımla denetlenmesi” olarak tanımlamaktadır (Pehlivan,2007).

Gelişimsel denetim; gelişim araştırmaları ve kuramlarıyla birleştirilerek kurgulanmış bir denetim modelidir. Glickman’ın modeli (Doe, 1995, akt. İlęan 2008), bilişsel psikoloji, denetim disiplindeki önceki araştırmalar, insan davranışları araştırmaları ve yetişkin büyümesi ve gelişmesi konularındaki farklı bölümleri içeren mantıklı ve anlaşılır bir modeldir

Gelişimi

Bin dokuz yüz altmışlarda ortaya çıkan klinik denetim, öğretmenin öğretimdeki yeterliğinin geliştirilmesi ve dolayısıyla öğrenci öğrenmesinin artırılmasını amaçlaması bakımından, denetime önemli bir ivme kazandırmıştır. Fakat zaman içerisinde denetim disiplindeki gelişmelerin de etkisiyle klinik denetim etkisini kaybetmeye, yerini daha çağdaş denetim yaklaşımlarına terk etmeye başlamıştır. Glickman tarafından 1980’lerde ortaya çıkarılan gelişimsel denetim modeli, klinik denetimin eksik taraflarını ve klinik denetimin ortaya çıkmasından sonra, insan gelişimini esas alan disiplinlerde ortaya çıkmış olan yeni verileri de eklemesi bakımından orijinallik arz etmektedir (İlęan, 2008).

Glickman’ın gelişimsel denetim modeli, denetim literatüründe teknik ve didaktik yöntemlerin en parlak dönemiyle yansıtıcı uygulamanın ortaya çıkışı arasında bir geçiş sağlar.

Gelişimsel denetim entelektüel bir köprü olarak çalışır ve her iki yaklaşımın öğelerini içerir (İlğan, 2008).

Öğretmenlerin Gelişim Düzeyleri

Gelişimsel denetimde, denetim modellerinin uygulanacağı öğretmenler gelişimsel olarak üç düzeyde değerlendirilmektedir. Bunlar, düşük, orta ve yüksek gelişim düzeyleridir. Gelişimsel denetim modelinin omurgasını oluşturan bu düzeylere bakmakta yarar olacaktır.

Düşük Gelişimsel Düzey

Düşük gelişimsel düzeyde bulunan öğretmenler genel olarak; bilişsel gelişimin somut işlemler aşamasında olan, düşük kavramsal düzeyde, ahlaki gelişimin gelenek öncesi döneminde, ego gelişiminin korkulu aşamasında, bilinç düzeyinin uzun süreli aşamasında ve mesleğin yeterlilik aşamasında bulunurlar (Aydın, 2005).

Bu düzeydeki öğretmenler genellikle mantıklı kararlar vermede zorlanırlar. Problemleri tanımlama ve yanıtlama konusunda yetersizdirler (İlğan, 2008). Problemlere çok az yolla tepki verirler ve genellikle karar verme sorumluluğunu almazlar. Karmaşık durumlar böyle öğretmenlerin kafalarını karıştırdığından işlerin nasıl yapılacağıнын gösterilmesini tercih ederler. Bu düzeydeki öğretmenler, kendi davranışlarıyla öğrenciler arasındaki ilişkiyi göremezler ve alışkanlık haline gelmiş veya düşüncesiz hareketlere tepki gösterirler. Ayrıca ortaya çıkan sorunlar için başkalarını suçlamaya eğilim gösterirler. Öğretimsel zorluklarla karşılaştıklarında ne yapılabileceği hakkında pek bir fikirleri bulunmaz ve tavsiye için otoritelere ve uzmanlara bağlı kalırlar (İlğan, 2007). Bu grupta yer alan kişiler yapılandırılmış ve yoğun yardım içeren yönlendirici bir denetim tarzına gereksimin duyarlar. Yönlendirme gereği duyan pek çok öğretmen için, "bilgi/tavsiye vererek yönlendirme" uygundur. Gelişimsel, uzmanlık ve bağlılık düzeyleri çok düşük ve ciddi öğretimsel sorunları bulunan öğretmenler için "kontrollü yönlendirici" denetim gerekli olabilir (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2004, akt. Aydın, 2005).

Orta Derecede Gelişimsel Düzey

Orta derecede gelişimsel düzeyde bulunan öğretmenler ise, bilişsel gelişimin biçimsel işlemler düzeyinde; orta kavramsal düzeyde; ahlaki gelişimin gelenek düzeyinde; ego gelişiminin uyma aşamasında; bilincin koşulsuz ötesi aşamasında; mesleğin öğretim görevleri aşamasında bulunurlar (Aydın, 2005).

Bu düzeydeki öğretmenler, gelişimin ortaya çıkabilmesi için kendi davranışlarında bir değişikliğin gerekli olduğunu farkındadırlar ama, alternatif üretmede, hangi belirgin spesifik eylemlerin uygun olduğuna karar vermede ve bu eylemlerin olası sonuçlarını tahmin etmede zorluk çekerler. Çünkü başlangıç aşamasında sorunları zayıf bir şekilde tanımlarlar ve eylemleri genellikle başarılı değildir. Bu düzeydeki öğretmenler, bir sorunla karşılaştıklarında, bir defada problemin yalnızca bir boyutu üzerinde yoğunlaşma eğilimindedirler. Bu öğretmenlerin, uygulama stratejisi planlamak ve alternatif eylemlerin sonuçlarını ağırlıklandırmak için yetkililerden yardım almaya ihtiyaçları vardır (İlğan, 2007). Bu durumdaki öğretmene en uygun denetim modeli işbirlikçi modeldir. İşbirlikli denetimde beyin fırtınaları yapmak doğaldır. Böylece işbirlikli denetim birey ve grupların algılarını paylaşımlarına, ve sonraki eylemler için olası seçenekler geliştirmelerine izin verirken diğer yandan da deneticinin algılarını ve amaçlarını öğrenmeye izin verir. Tartışılan eylem planları, işbirlikli denetim sırasında bağımsız olarak ortaya çıkan gereksinimleri ve öğretimsel gelişimini başlatacak planın gerekliliği konusunda öğretmeni ikna eder (Glickman, 2004, akt. Aydın, 2005).

Yüksek Gelişim Düzeyi

Yüksek gelişim düzeyinde bulunan öğretmen genellikle: bilişsel gelişimin biçimsel ötesi işlemler aşamasında; yüksel kavramsal düzeyde; ahlaki gelişimin gelenek ötesi aşamasında; ego gelişiminin özerklik aşamasında; bilincin sistem ya da sistemler arası aşamasında ve mesleğin öğretimsel etki aşamasında bulunurlar (Aydın, 2005).

Bu gelişim düzeyindeki öğretmenler özerk, araştırmacı ve yaratıcıdırlar. Bir problem üzerinde çok farklı açılardan düşünebilirler ve çok farklı seçenekler üretebilirler. Bir eylem planının her aşamasını düşünebilir ve plan başarılı olana kadar her aşamasını izleyebilirler (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2004, akt. Aydın, 2005). Pek çok çalışma, bilişsel gelişimin yüksek seviyelerinde işlev gören öğretmenlerin, öğretim tarzlarında daha fazla uyarlayıcı, esnek ve toleranslı olduklarını göstermektedir. Kavramsal ve kişilik gelişimlerinin yüksek seviyelerini gösteren öğretmenler daha az "nurturant" (bilgiyi hazır veren) daha fazla işbirlikçi ve işleriyle daha fazla ilgili olma eğilimindedir. Böyle öğretmenler, eğitimi planlarken ve değerlendirirken öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap eder, daha geniş çaplı bir öğretme tekniği kullanır, daha net sorular sorar, grup katılımını teşvik eder, daha fazla olumlu

öğrenci tavır ve başarısını ön plana çıkarırlar ve bunların strese kapılmaları daha nadirdir (İlğan, 2007).

Yüksek gelişim, uzmanlık ve bağlılık düzeyinde bulunan öğretmenler genellikle yönlendirici olmayan denetim yaklaşımının beslediği "öz yönelimli gelişime" hazırdırlar (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2004, akt. Aydın, 2005).

Aşağıda gelişim kuramları ve gelişimsel denetimdeki gelişim düzeyleri arasındaki ilişki Tablo:1’de verilmiştir. Tablodan da anlaşılacağı gibi yukarıda açıklanan gelişim düzeyleri, kavramsal gelişim kuramına paralel olarak şekillenmiştir.

Tablo:1 kuramlar ve gelişim düzeyleri ilişkisi (Aydın, 2005)

Gelişim Düzeyleri Gelişim Kuramları	Düşük	Orta	Yüksek
Kavramsal Gelişim	Düşük Kavramsal	Orta Kavramsal	Yüksek Kavramsal
Mesleki İlgi	Yeterlilik	Öğretim Görevi	Öğretimsel Etki
Bilişsel Gelişim	Somut	Biçimsel İşlemler	Biçimsel Ötesi
Ahlak Gelişimi	Gelenek Öncesi	Gelenek	Gelenek Ötesi
Benlik(Ego)Gelişimi	Korkulu	Uyma	Özerklik
Bilinç Düzeyi	Uzun Süreli	Koşulsuz Ötesi	Sistem-Sistemler Arası

Denetim Yaklaşımları

Gelişimsel denetimde, ilk olarak bireyin ya da grubun gelişimsel düzeyi, uzmanlığı ve bağlılığına uygun bir denetim sunmaktır. Çünkü öğretmenler yetişkinliğin ve kariyer gelişiminin farklı düzeylerinde bulunmaktadır (Aydın, 2005). Gelişimsel denetim uygulamaya sokulurken aşağıdaki işlem sırası takip edilir.

- 1) Giriş düzeyindeki en uygun denetim davranışının seçilmesi,
- 2) Seçilen yaklaşımın uygulanması,
- 3) Öğretmen gelişiminin sağlanmasıdır.

Denetimde kullanılacak denetim yaklaşımının seçilmesi amacıyla öğretmenin gelişimsel, uzmanlık ve bağlılık düzeyini değerlendirmenin iki temel yolu vardır. Bunlardan birincisi, öğretmenin öğretim sürecini ve başkaları ile çalışmasını gözlemektir. Diğer bir yol ise öğretmen ile öğrenci, öğretim ve öğretimsel gelişim ile ilgili düşüncelerini tartışmaktır (Glickman, Gordon ve Ross Gordon, 2004:209 akt. Aydın, 2005).

Öğretmenlerin gelişim düzeylerine paralel olarak yönlendirici, işbirlikçi ve yönlendirmesiz olmak üzere üç farklı denetim yaklaşımı önerilmektedir. Bu yaklaşımlar sırasıyla denetmen kontrolünden öğretmen kontrolüne doğru bir rota çizmektedir.

1.Yönlendirici Denetim Yaklaşımı

Bu yaklaşımda, görüşme veya denetim süreci, denetmen tarafından yönlendirilip kontrol edilir. Denetmen, denetlediği öğretmenin öğretim performansını ve ardından gelecek değişimleri göz önünde bulundurarak, doğrudan bildirim ve önerilerde bulunur. Denetmen özellikle, yeni fikirlerin gösterilmesini, önerdiği değişimler doğrultusundaki konuşmaları yönlendirir, başarılı ve korunması gereken kısımları güçlendirir. Nihai olarak denetmen gelecek plana dair eylemlerin belirlenmesi konusunda en yüksek riski alır (İlğan, 2008). Denetmen uygulama esnasında şu davranışları gösterir:

1.Yönlendirme: Denetmen, bir öğretmenin problemi açıklaması ve performansını iyileştirmesi için tam olarak nasıl davranması gerektiğini basit ve ayrıntılı olarak belirler.

2.Standardlaştırma: Denetmen öğretmene davranışlarının okuldaki diğer öğretmenlerle uygun hale gelmesi için neler yapması gerektiğini açıklar.

3.Güçlendirme: Denetmen olumlu öğretmen davranışlarını pekiştirmek ve öğretmeni daha da cesaretlendirmek için onu teşvik eder(Aydın, 2005). Yönlendirici Denetim yaklaşımı öğretmenin durumuna göre iki farklı şekilde uygulanır.

a.Yönlendirici Bilgilendirme

Denetmen temel bilgi kaynağını sunar. Öğretmene bir dizi alternatif eylemden seçim yapmasına izin verirken, öğretmenden geri bildirim ister ve bunu ele alır. Öğretmenler deneyimsiz olduğunda, kafaları karmaşık olduğunda, bilgi eksikliği olduğunda, ya da sadece uygun hedef ve stratejileri belirleme durumunda fikre ihtiyaç duyduklarında Yönlendirici bilgilendirme yaklaşımının kullanılması uygundur,. Ayrıca zaman kısıtlı olduğunda, sorun net olduğunda ve acilen önlem almak gerektiğinde de kullanılabilir. Bu yaklaşımın altında iki varsayım yatmaktadır. Bunlar: a) Denetmenin bilgi ve deneyimi öğretmenlerden üstündür ve b) öğretmen kendisinde eksik olan bilgeliğe, denetmenin sahip olduğuna inanmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmenin kısmen kontrolü söz konusu olsa da, öne sürülen stratejilerin başarısında ve başarısızlığında tüm sorumluluk denetmene aittir (İlğan, 2007).

b.Yönlendirici Kontrol

Denetmen direktifler verir standartlar oluşturur ve ortaya çıkan sonuçları destekler. Denetmen konu ya da problem hakkında öğretmenden daha çok bilgi sahibi olduğunda, kararın uygulanmasına denetmen birinci derecede dâhil olduğunda veya kararın sonuçlarından tümüyle denetmen sorumlu olduğunda, denetmen konu ya da kararı çok fazla önemserken öğretmen önemsemediğinde ve öğretmenle görüşme yapmak için yeterli zamanın olmadığı acil bir durumda Yönlendirici Kontrol Denetim Modeli uygundur (İlğan, 2007).

2.İşbirlikçi Denetim Yaklaşımı

Bu yaklaşım, denetmen ile öğretmen arasında karar verme sorumluluğunun paylaşılmasına dayalıdır. İşbirlikçi bir denetim yaklaşımı, yönlendirici olmayan davranışlar içerebilir, ama aynı zamanda bilgiyi sunma, problem çözme ve bir çözümü tartışmayı da içerir. Glickman'a göre, denetmen ve öğretmen birbirine yakın düzeyde uzmanlığa sahip olduklarında, bir konu hakkında bilgi toplamak gerektiğinde, hem öğretmen hem de denetmen kararı uygulamaya dâhil olduklarında veya sonuçlarından sorumlu olduklarında, her iki tarafın problemi gerçekten önemsemediği durumlarda, ya da öğretmeni karar dışında bırakmanın güvensizliğe ve düşük morale yol açacağı durumlarda bu yaklaşımın uygulanması uygundur (İlğan, 2007). Denetmenin uygulama esnasındaki davranışları şunlardır:

1. Problem Çözme: Denetmen, öğretmenin problemine ilişkin muhtemel çözüm yollarını keşfetmeye yönelik ifadeler kullanarak öğretmeni tartışmayı başlatır.

2. *Pazarlık*: Denetmen, öğretmenin kendi problemini hemen çözmesi için öğretmeni kışkırtıcı ve aceleci davranır.

3. *Gösterme*: Denetmen, öğretmene benzer durumlarda nasıl davranması gerektiğini bedensel olarak göstererek, öğretmenin öğretim problemini ortadan kaldırmaya çalışır (Aydın, 2005).

3.Yönlendirmesiz Denetim Yaklaşımı

Yönlendirmeci olmayan yaklaşım temelde öğretmen tarafından kontrol edilir ve denetmeni, denetlenen öğretmene ders süresince neler olduğuna yönelik bakış açısını paylaşmaya sevk eder. Öğretmen kararlarını verir, dersini analiz etmek için sorumluluk alır ve gelecek derste meydana gelmesi olası değişimleri tanımlar. Bu yaklaşım öğretmenlerin kendi kararlarını vermelerine yardım ve teşvik etmeyi amaçlamaktadır (İlğan, 2008).

Glickman'a göre, Öğretmen, konu hakkında müfettişten daha fazla bilgiye ve uzmanlığa sahip olduğunda, öğretmen verilecek kararı uygulamada asıl sorumlu olduğunda, ya da denetmenin söz konusu sorunla ilgili olmadığı durumlarda yönlendirici olmayan yaklaşımın kullanılması uygundur (İlğan, 2007). Denetmen uygulama esnasındaki sırasıyla şu uygulamaları yapar:

1. *Dinleme*: Denetmen, öğretmenle çalışırken hiçbir şey söylemez. Sadece başını sallamak gibi sözsüz mesajlar vererek öğretmenin sözünü kesmeden dinler.

2. *Açıklamak*: Denetmen sadece öğretmenin problemini tam olarak anlayabilmek amaçlı kapsamlı bilgi vermesini sağlayacak sorular sorar.

3. *Teşvik etmek*: Denetmen, öğretmeni problemin parçası olan etmenler hakkında konuşmaya teşvik eder.

4. *Sunuş (Yansıtma)*: Denetmen, öğretmen tarafından açıklanan sorun hakkında sınırlı biçimde kendi görüş ve algılarını öğretmene bildirir (Aydın, 2005).

Uygulama

Yukarıda özet olarak verdiğimiz denetmen davranışlarını daha da somutlaştırıp detaylandırmak yerinde olacaktır. Uygulama esnasında ortaya çıkan bazı öğretmen ve denetleyici davranışları aşağıdaki gibi sıralanabilir (İlğan, 2007).

Yönlendirici Bilgilendirme denetimi

Denetmen, bu yaklaşımı uygularken, gözlem yoluyla sınıfta öğretmenin takip edeceği bir hedef belirler. Denetmen, öğretmenin algısını düşünüp ele aldıktan sonra, yüksek başarı ihtimali olduğuna inandığı bir dizi faaliyeti öğretmene önerir. Ardından öğretmen alternatifler arasından tercihini yapar ve denetmenin de katılımıyla değişikliklerin ne zaman ve nasıl olacağına ve bunun yanında başarıyı sağlayıcı ölçütlere karar verir. En sonunda denetmen, üzerinde anlaşılan noktaları tekrar ederek öğretmenin anlayışını teşvik eder. Yönlendirici bilgilendirme yaklaşımının bir uygulaması da şu şekildedir:

- Öğretmenin takip edeceği hedefin yanı sıra, ders gözlemleri boyunca toplanan verilerin bir özetini ve yorumlamasını öğretmene sunmak,
- Öğretmenin yorumlardan ve hedeften edindiği algılamayı, öğretmene sormak suretiyle netleştirmek,
- Öğretmenin bakış açısını anlamak için, öğretmeni dikkatlice dinlemek ve öğretmenin hedefi kabul edip etmediğine veya daha fazla açıklamaya gerek olup olmadığına karar vermek,
- Öğretmenin düşünebileceği alternatifleri, zihninde ele alarak ve kendi bilgi ve deneyimlerinize dayanarak problemi kendi kendinize çözmek,
- Öğretmene göz önünde bulundurması için alternatifler sunarak onu yönlendirmek,
- Alternatiflerin gözden geçirilebilmesi, geliştirilmesi ve elenebilmesi için öğretmenin fikir ve tepkilerini dinlemek,
- Geri kalan alternatifleri tanımlayarak öğretmenin eylemini yönlendirmek,
- Öğretmeninden uygulayacağı faaliyetlere karar vermesini isteyerek öğretmeni aydınlatmak,
- Öğretmenin uygulayacağı eylemleri ve başarı değerlendirme ölçütünü daha belirgin bir şekilde geliştirmesine rehberlik ederek standartlaştırmak,
- Hedefi, öğretmenin uygulayacağı eylemleri, başarı ölçütünü tekrar belirterek ve bir sonraki gözlem veya görüşme zamanını kararlaştırarak öğretmenin kararını desteklemek.

Yönlendirici Kontrol Denetimi

Glickman'a göre yönlendirici kontrol davranışları, problemlerine hızlı çözümler arayan pek çok deneyimsiz öğretmen tarafından tercih edilmektedir. Bir yönlendirici kontrol görüşmesi, denetmenin öğretmen için kararlar alması veya öğretmenin dikkate alması gereken bir dizi eylem önerisi ile sonuçlanır. Bir yönlendirici kontrol görüşmesi şu şekilde oluşabilir:

- Öğretmeni durumla karşı karşıya getirmeden önce dinleyerek, gözlem yaparak ve bilgi toplayarak sorunu tanımlamak. Öğretmene girdileri sormak suretiyle problemi açıklığa kavuşturmak,
- Öğretmenin doğrudan ve altını çizdiği mesajları anlamak için, öğretmeni dikkatli bir şekilde dinlemek,
- Alternatif hareket şekillerini düşünerek ve bir seçim yaparak problemin en iyi çözümünü belirlemek,
- Öğretmene beklentilerinin ne olduğunu doğrudan söylemek,
- Öğretmene beklentilerinin nasıl karşılanacağı üzerinde bilgi sahibi olması için müsaade etmek,
- Öğretmenin bilgisine dayanarak, yönlendirmeyi detaylandırarak ve değiştirerek standartları oluşturmak,
- Gelişmenin ne zaman ele alınacağını da içeren tüm planı tekrar ederek ve sonra da öğretmenin kavrayışını kontrol ederek öğretmenin anlayışını güçlendirmek.

İşbirlikçi Denetim

İşbirlikçi denetim görüşmeleri aynı zamanda duruma ve öğretmene bağlı olarak üzerinde durdukları davranış şekillerinde de farklılık gösterir. Fikirlerin açık ve dürüst bir şekilde iletilmesi, öğretmen ve denetmen arasında anlaşmazlığa yol açabilecekse de işbirlikçi görüşmeden hedeflenen, sonucu tartışarak anlaşmaya varmaktır. Bunun genel sıralaması şu şekildedir:

- Öğretmenin durum hakkında algısını belirtmesini isteyerek problemin doğasını netleştirmek,

- Öğretmenin problem hakkındaki düşüncelerini dikkatli bir şekilde dinlemek,
- Söylenenleri sözel olarak özetleyerek öğretmenin algısını yansıtmak, ardından da doğruluğunu kontrol etmek,
- Problem ile ilgili görüş belirtmek ve öğretmende mevcut olmayabilecek her türlü ek bilgiyi onunla paylaşmak,
- Öğretmenin, denetmenin bakış açısını doğru bir şekilde anladığından emin olmak için, denetmenin perspektifini yorumlamasını istemek,
- Olası çözümler ve eylemler ile ilgili fikir alışverişi yapmak,
- Başarılı bir problem çözme için uyumsuzluğun kabul edilmesini teşvik etmek,
- Uyuşma ve uyumsuzluğun nerede yattığını ve nasıl uzlaşılacağını düşünerek, probleme olası çözüm belirlemek,
- Çözümü uygulamadan kimin sorumlu olacağı, tam olarak ne zaman, nerede ve ne yapılacağı ile ilgili standartları oluşturan planın detayları üzerinde anlaşmaya varmak,
- Detaylar üzerindeki uzlaşmayı kontrol ederek, eylem planının son şeklini müzakere etmek.

Yönlendirici Olmayan Denetim

Yönlendirici olmayan denetim görüşmeleri, gösterdikleri davranışların belirgin sırasına göre farklılık gösterir, ama sonuç her zaman öğretmen tarafından alınacak özerk bir karar olmalıdır. Tipik bir yönlendirici olmayan tarz şöyledir:

- Öğretmenin sorunu tanımlamasını dikkatli bir şekilde dinlemek,
- Öğretmenin bakış açısı hakkındaki ilk algıları sözel olarak yansıtmak (ifade etmek),
- Ek bilgi talebinde bulunarak anlayışı netleştirmek,
- Yargılayıcı olmadan, öğretmenin devam etmesini sözel olarak teşvik etmek,
- Öğretmenin mesajlarını başka kelimelerle sürekli ifade ederek anladığını yansıtmayı sürdürmek,
- Öğretmenin sorunu çözebilecek, olası eylemleri belirlemesini istemek,

- Öğretmene önerilen çeşitli eylemlerin sonuçlarını tahmin etmesini istemek,
- Öğretmene belirli bir karara varması için fırsat sunmak,
- Öğretmeninden başarıyı değerlendirmek için kriterleri seçmesini ve bir zaman çerçevesi oluşturmasını isteyerek standartlaştırmak ve
- Öğretmenin eylem planını yeniden ifade ederek yansıtmak.

Tablo:2 Glickman'ın Gelişimsel Denetim Aşamaları Ve Tavsiye Edilen Denetim Dönütleri (İlğan, 2007)

Gelişim aşaması	Düşük	Orta	Yüksek
Öğretmenin ilgisi	Kendi kendine yetme	Kişinin kendi sınıfı	Öğrenciler ve diğer öğretmenler
Önerilen denetim yaklaşımları	Yönlendirici kontrol	İşbirlikçi	Yönlendirmesiz
Denetim davranışı örnekleri	Örneklendirme, yönlendirme ve ölçme	Sunma, Etkileşim ve daraltmak	Dinleme, net bir şekilde açıklamak ve teşvik etmek
Gelişim Yönü			

Sınırlılıklar

Soyut düşünme ve motivasyon durumdan duruma farklılık gösterebildiğinden uygun denetim yaklaşımının seçiminde kullanılacak ölçütler oldukça karmaşıktır (Aydın, 2005). Örneğin yeni bir okul ve farklı öğrencilerle karşılaşan deneyimli ve başarılı bir öğretmen ilk seviyelere geri dönebilir. Ayrıca bir öğretmen, bir sorumluluk alanında bilişsel ve motivasyon gelişiminin yüksek seviyelerini gösterirken başka bir alanda da düşük seviyelerini gösterebilir (İlğan, 2007). Gelişimsel deneticinin, bazen denetim davranışını grup ya da bireyin değişen durumuna uyum sağlayacak biçimde değiştirmesi gerekebilir (Aydın, 2005).

Birey ve grupların gelişimsel uzmanlık ve bağlılık düzeyleri birbirlerinden farklılık gösterir. Örneğin bir öğretmen; bilinç, bilişsel, kavramsal ve ahlaki gelişim düzeylerinin zirvesinde olabileceği gibi, ego gelişiminin, meslek ve bağlılığın orta düzeyinde olabilir.

Ayrıca, bir grup düşük, orta ve yüksek gelişim düzeyinde yer alan öğretmenlerden oluşabilir. Soyut düşünmenin seviyesi sadece birey ve gruba göre değil, aynı bireyin veya

grubun öğretime özel ilgisi bakımından da farklılaşabilir. Örneğin bir lise öğretmeni ileri fizik sınıfında nasıl ilerleyeceğini (gelişim sağlayacağını) düşünürken, yüksek soyut düşünce ve genel fen sınıfında düşünürken düşük soyut düşünce gösterebilir. Bir fen bölümü, öğretim için bir laboratuvar yaklaşımında yüksek soyut düşünce ve öğrencilerin bunları not almasında düşük soyut düşünce gösterebilir. Ayrıca gelişimin bir aşaması kalıcı bir şekilde sağlanmamıştır, fakat yeni öğretim durumlarıyla ve kişisel hayatta gerçekleşenlerle ve profesyonel çalışma koşullarıyla değişebilir (İlğan, 2008). Bu yaklaşımın en zor tarafı öğretmenin gelişim düzeyinin sağlıklı bir biçimde ortaya koyulmasıdır. Bunu yapacak denetmenlerin bu konuda çok iyi eğitim almış ve yetkin olmaları gerekliliği de açıktır (Aydın, 2005).

SONUÇ

Günümüzde eğitim ve denetim gibi gruplara yönelik olarak geliştirilen tüm modellerin bireysel farklılıkları dikkate alma oranında uygulanabilir ve amaca hizmet edici olduğu anlaşılmıştır. Gelişimsel denetim de bu farklılıkları dikkate alması yönünden önemli bir denetim modelidir.

Gelişimsel denetim modeline göre öğretmenlerin kişisel geçmiş ve deneyimleri, kendileri ve başkalarını görme ve ilişki kurma yolları, durumları analiz etme ve öğretim sorunlarını çözme becerileri, birbirlerinden çok farklı olduğu için farklı yollarla denetlenmeleri gerekir (İlğan, 2007). Bu modelde öğretmenlerin düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç gelişim kategorisinde oldukları varsayılmış ve bunlara yönelik olarak sırasıyla yönlendirici, işbirlikçi ve yönlendirmesiz denetim uygulamaları önerilmiştir. Her bir öğretmen için de düşük gelişimsel düzey ve yönlendirici denetimden, soyut düşünmenin gerçekleştiği yüksek gelişimsel düzey ve yönlendirmesiz denetime doğru bir rota hedeflenmiştir.

Bunların yanında öğretmen gelişim düzeylerinin sağlıklı bir şekilde belirlenmesi oldukça zordur. Bunu yapabilecek denetmenlerin üst düzey gelişime sahip, bu konuda çok iyi eğitim almış olması gerekir. Bireylerin farklı zaman veya kurumlarda farklılıklar gösterebilir olması da yararlılıklarına rağmen bu modelin uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

KAYNAKÇA

- Aydın, İ. (2005), *Öğretimde Denetim* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başaran, İ.E. (1996) *Eğitimin Psikolojik Temelleri: Eğitim Psikolojisi*, Gül Yayınevi, Ankara
2.Baskı
- Binbaşioğlu, C. (1990), *Gelişim Psikjolojisi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Cevher, F. N.Buluş, M. (2007), *Benlik Kavramı Ve Benlik Saygısı: Önemi Ve Geliştirilmesi*, Pamukkale: Akademik Dizayn Dergisi 2007.
- Ergun, T. (1991), *Kamu Yönetimi Araştırması Genel Rapor*, Ankara: D.İ.E Matbaası.
- İlğan, A. (2007), *Carl Clickman'ın Gelişimsel Denetim Modeli* , Burdur: M.Akif Ersoy Üniv. Eğitim Fak. Dergisi Sayı:14.
- İlğan, A. (2008), *Klinik Denetimden Gelişimsel Ve Yansıtıcı Denetime Geçiş*, Konya: Selçuk Üniv. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fak. Dergisi Sayı:25.
- İlğan, A. (2006), *Adana K. Maras Ve Hatay İli İlköğretim Müfettişleri Ve Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Denetim Modelini Benimseme Ve Kamu İlköğretim Okullarında Uygulanabilir Bulma Düzeyleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pehlivan, F. (2007), *Türkiye, Fransa Ve İngiltere Eğitim Sistemlerinde Öğretimsel Etkinliklerin Denetiminin Yapısal Olarak Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Bilim Uzm. Tezi), Malatya: İnönü Üniv. Sos. Bil. Ens.
- Senemoğlu, N. (2004), *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya*, Ankara: Gazi Kitabevi, 9.Baskı.